



GÖTEBORGS UNIVERSITET
SOCIOLOGISKA INSTITUTIONEN

”Jag har inte lärt mig något jag inte kunde förut!”

En kvalitativ studie om hur barn lär sig sett ur barns perspektiv

Karin Ohlson och Pia Söderholm Karlsson

Lau 370

Handledare: Bibbi Ljungvall

Rapportnummer: VT08-2611-207

Examinator: Bengt Lindgren

Abstrakt

Titel: "Jag har inte lärt mig något jag inte kunde förut!" – en kvalitativ studie om hur barn lär sig sett ur barns perspektiv

Författare: Karin Ohlson och Pia Söderholm Karlsson

Termin och år: Termin 8, 2008

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Bibbi Ljungvall

Examinator: Bengt Lindgren

Rapportnummer: VT08-2611-207

Nyckelord: Barn, perspektiv, lärande, förskola

Vi har i den här uppsatsen fokuserat på barn och hur de lär sig. Utgångspunkten är att försöka skildra lärandet ur barns perspektiv. Att upptäcka hur barn själva uppfattar sitt lärande istället för hur vi vuxna tror att barn lär sig. I vår studie, innehållande en verksamhet och intervjuer, försökt att ställa vårt eget förgivettagande åt sidan och ta reda på om det vi pedagoger planerar för, i den pedagogiska verksamheten, är det som barnen uppfattar.

Vi intervjuade nio barn födda 2002. Efter att intervjuerna var genomförda analyserade vi barnens svar. Vi kunde kategorisera barnens svar på frågan Vad har du lärt dig idag/i den här uppgiften, i fyra kategorier. Vi valde att använda oss av Pramling Samuelssons (2003, 1986) tre kategorier, att göra något, veta något och förstått något. Vi kunde efter analysen även lägga till ytterligare en kategori, inte lärt sig något.

Resultatet blev att studien visade att alla barn uppfattade något sorts lärande, men inte på det lärande vi hade för avsikt med studien.

Innehållsförteckning

Abstrakt	2
Innehållsförteckning	3
Inledning.....	5
Vad är kunskap och lärande?	5
Syfte	6
Frågeställningar	6
Problemformulering	6
Läroplanen för förskolan Lpfö 98	7
Utveckling och lärande.....	8
Mål	8
Riktlinjer.....	8
Teoretiska perspektiv	9
Sociokulturella teoriperspektiv på lärande	9
Fenomenografiskt perspektiv och utvecklingspedagogik	11
Fenomenografi	11
Viktiga punkter inom fenomenografin	11
Kommentarer till skissen.....	12
Hur fenomen erfars.....	13
Utvecklingspedagogik	14
Erfarenheter och erfärande	15
Likheter och skillnader mellan de sociokulturella, fenomenografiska och utvecklings- pedagogiska inriktningarna	17
Barnperspektiv eller barns perspektiv?	19
Kan man lyfta fram barns perspektiv i forskningen när det är de vuxna som tolkar och analyserar?.....	20
Är barnperspektivet viktigt?.....	20
Kan alla tillägna sig ett barnperspektiv?	21
Vad innebär det när pedagogen/läraren tar barns perspektiv?	21
Metod	21
Urval.....	21
Intervjuer i verksamheten.....	22
Kvalitativ intervjumetod inom forskning	22
Tillförlitlighet	23
Hur många intervjuer behövs?	24
Giltighet och generalitet	24
Analysera kvalitativa intervjuer med ad hoc	24
Etik	25
Etiska frågor	25
Tillvägagångssätt.....	25
Planering.....	25
Berättelse	26
Resultat.....	27
Presentation av Pramling Samuelssons kategoriseringar	27
Presentation av studiens kategoriseringar	27
Sammanställning av intervjuer:.....	27
Fråga 1	27
Barn söker efter rätt svar	28
Analys.....	28

Analys ur barns perspektiv	28
Analys ur ett sociokulturellt perspektiv	29
Analys ur ett fenomenografiskt perspektiv:	30
Fråga 2	30
Hur lär du dig?.....	30
Analys ur barns perspektiv	30
Analys ur ett sociokulturellt perspektiv	31
Analys ur ett fenomenografiskt perspektiv	31
Sammanfattning av följdfrågor från intervjuerna.....	31
Diskussion	31
Varför uppfattar inte barnen lärarens mål med uppgiften?	32
Inte lärt sig något.....	33
Hur tänker barn om sitt lärande?	33
Hur lär sig barnen det vi har som mål med den planerade verksamheten?	33
Pedagogiska/didaktiska slutsatser	35
Handlingsplan för pedagoger	35
Att tillägna sig barns perspektiv	35
Slutord	36
Vidare forskning.....	36
Referenser.....	37

Inledning

Syftet med den här uppsatsen är att ta reda på hur barnen lär sig, sett ur barns perspektiv. Vi vill även undersöka om den pedagogiska verksamheten verkligen utmanar barnen i sitt lärande eller om pedagogerna bara tror att verksamheten ger barnen lärande. En fundering vi haft under vår utbildning är hur vi som pedagoger skall veta att barnen lärt sig det vi planerat i vår pedagogiska verksamhet.

Lärande är ett ämne som alltid är aktuellt och betoningen på barns lärande, redan i förskolan, har förstärkts sedan läroplanens tillkomst. I förskolans planerade verksamhet, har läraren ett syfte och mål att sträva mot enligt läroplanen. Förskolans uppdrag är att "lägga grunden för ett livslångt lärande" (Utbildningsdepartementet, 1998, sid. 8). Vidare står det att "Förskolan skall erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet" (sid. 8).

Idén till vår studie fick vi ur boken, *Att förstå barns tankar* (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000) där det beskrivs när pedagogerna på en förskola haft en rolig lek, där alla färger ingick. Efteråt intervjuades barnen och det var några barn som insett att aktiviteten var till för att de skulle lära sig färgerna, medan andra barn inte reflekterade så mycket utan accepterade det bara som en lek.

Hur tänker barn om sitt lärande? Lärandet har gått som en röd tråd genom hela vår utbildning till lärare, sett olika ut, gått från eget lärande, till den didaktiska delen av att vara pedagog. Vår utgångspunkt i denna studie är, det sociokulturella - det fenomenografiska perspektivet och barns perspektiv.

Vad är kunskap och lärande?

Liedman (2001, sid. 23) närmar sig den frågan på flera olika sätt i sin bok: *Ett oändligt äventyr*. Han menar att vi i dag lever i ett kunskapssamhälle, men ställer sig samtidigt frågan om vad kunskap egentligen är. "Ofta tycks man ha i åtanke sådan information som kan färdas genom bredband rakt in i skolsalar och vardagsrum" vidare skriver han att "information är inte kunskap utan enbart material för kunskap" (Liedman, 2001, sid. 5). Orlenius (2001, sid. 212) lyfter frågan om hur informationen skall kunna bli till kunskap och hur det är möjligt att skapa någon slags ordning i det gigantiska informationsflödet som finns idag. Dessa frågor om lärande har varit ett mysterium ända sedan antikens dagar och olika sätt att se på kunskap och lärande har hela tiden förändrats och gör fortfarande (Orlenius, 2001, sid. 213). "All pedagogisk verksamhet syftar ju till någon form av lärande. Skolan har i mer än ett sekel varit en institution där barn och ungdomar skall lära sig. Det betraktas ofta som självklart. Men vad skall de lära sig och hur?" (Orlenius, 2001, sid. 212).

Resultatens konsekvenser kan vara att vi är helt fel ute i vår uppfattning om hur barn lär sig. Eller så kan vi se hur vi skall förändra vår pedagogiska planering, men kanske även vårt förhållningssätt, med större fokus på barns perspektiv. Didaktiska konsekvenser kan bli att vi får bekräftelse på att vi arbetar utifrån barns perspektiv, där lärandet finns som en grund. Vi vill försöka skapa en uppfattning om hur pedagogerna, med hjälp av denna studie, ska kunna planera och synliggöra lärandet i verksamheten och försöka förstå hur barn tänker om sitt lärande, ur barns perspektiv.

En resa i barns tankevärld

”Att barn tänker och uppfattar världen annorlunda än vi vuxna vet alla, men vad barns sätt att tänka har för konsekvenser i det dagliga arbetet är kanske inte så vanligt att man reflekterar över. Vi vill påstå, att har man en gång upptäckt hur världen ter sig ur barns perspektiv, är det svårt att låta bli att fascineras av det och att söka vidare i detta delvis utforskade landskap” (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000, sid. 9).

Syfte

Vårt syfte är att undersöka barns förmåga att se sitt eget lärande och hur barnen reflekterar över det. Ett övergripande syfte med uppsatsen är att vår studie skall vara till hjälp att planera och synliggöra lärandet i verksamheten ur barns perspektiv.

Frågeställningar

Hur tänker barn om sitt lärande?

Hur lär sig barnen det vi har som mål med den planerade verksamheten?

På vilket sätt är barnen medvetna eller omedvetna om vårt lärandesyfte?

Problemformulering

Under vår verksamhetsförlagda utbildning har vi stött på lärare som planerat sin verksamhet utifrån vad de vill att barnen skall lära sig, enligt läroplanen. Hur de gör detta kan variera, men vi har sett att läraren många gånger bara tar för givet att barnen lärt sig det de vill genom att tro att aktiviteten lyckades. Av egen erfarenhet har vi märkt att pedagoger sällan använder barns perspektiv när man ser på barns kunskaper och lärande. Det är viktigt att möta barnen på deras nivå.

Ur lärarperspektivet kan vi se hur viktigt det är att ha kunskap om på hur olika sätt barnen lär sig. Hur tänker de om sitt eget lärande? Har planeringen sin utgångspunkt i barns perspektiv?

Pramling Samuelsson och Sheridan poängterar vikten av att utföra intervjuer med barn för att få en bild av att de uppfattat det man har haft som mål med uppgiften. De skriver vidare att om det visar sig att barnen inte har uppfattat målet med uppgiften, så kanske man borde använda ett annat förhållningssätt vid nästa tillfälle (1999, sid. 132).

Läroplanen för förskolan Lpfö 98

Läroplanen finns sedan 1998 i förskolans verksamhet. Läroplanen för förskolan kom 1998 och skolverket är sedan 1 januari, 1998 tillsynsmyndighet för förskolan och det betyder att förskolan, så som resten av skolomsorgen lyder under skollagen.

Vi har i vår uppsats fokuserat på ”Hur barn lär sig, sett ur barns perspektiv”. Detta säger läroplanen för förskolan om barns lärande:

Läroplanen skall styra förskolan och uttrycker därmed vilka krav staten ställer på verksamheten. Den uttrycker också vilka krav och förväntningar barn och föräldrar kan ha på skolan (Utbildningsdepartementet, sid. 3).

Det enskilda barnets utveckling och lärande skall främjas i nära samverkan mellan förskola och hem. (Utbildningsdepartementet, sid. 3).

Det är angeläget att metoder för utvärdering utvecklas som är tydliga relaterade till de uppställda målen för verksamheten och som bidrar till en utveckling av det pedagogiska arbetet. Genom pedagogisk dokumentation kan verksamheten i förskolan synliggöras och bli ett viktigt underlag i diskussionen kring och bedömningen av verksamheten (Utbildningsdepartementet, sid. 4).

Pedagogisk dokumentation för att synliggöra verksamheten, det är bra, men hur synliggörs barns lärande?

Barnens nyfikenhet, företagsamhet och intresse skall uppmuntras och deras vilja och lust att lära skall stimuleras (Utbildningsdepartementet, sid. 9).

Förskolan skall främja lärande, vilket förutsätter en aktiv diskussion i arbetslaget om innebörden i begreppen kunskap och lärande. Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Verksamheten skall utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskap (Utbildningsdepartementet, sid. 9).

Utveckling och lärande

Verksamheten skall främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet samt ta till att vara och stärka barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter (Utbildningsdepartementet, sid. 12).

Utforskande, nyfikenhet och lust att lära skall utgöra grunden för den pedagogiska verksamheten. Den skall utgå från barnens erfarenheter, intressen, behov och åsikter. Flödet av barns tankar och idéer skall tas tillvara för att skapa mångfald i lärandet (Utbildningsdepartementet, sid. 12).

Hur vet pedagogerna att lärandet sker och vilket lärande barnen gör? Det är varje förskolas ansvar att följa läroplanen. Men frågan kvarstår, hur vet pedagogerna att barnen lärt sig det som är syftet?

Mål

Förskolan skall sträva efter att varje barn:

- Utvecklar sin nyfikenhet och sin lust samt förmåga att leka och lära,
- Utvecklar sin förmåga att lyssna, berätta, reflektera och ge uttryck för sina uppfattningar (sid. 12).

Riktlinjer

Arbetslaget skall ta till vara på barns vetgirighet, vilja och lust att lära samt stärka barns tillit till den egna förmågan (sid. 14).

När man som pedagog ska ta ett barns perspektiv, vad betyder det då? Vi kan se att ta ett barns perspektiv ligger i alla de här punkterna, men frågan som dyker upp är ändå hur man vet att man tar barns perspektiv?

Teoretiska perspektiv

Sociokulturella teoriperspektiv på lärande

Det sociokulturella perspektivets historiska rötter är en förenig av olika insikter, riktningar och betoningar. En riktning var den amerikanska pragmatiska traditionen som inspirerade John Dewey (1859-1952) och George Herbert Mead (1868-1931). Lev S. Vygotskij (1886-1934) och Mikhail Bakhtin (1885-1975) framförde den kulturhistoriska traditionen (Dysthe, 2003 sid.34).

Säljö (2000) menar att vi ofta traditionellt föreställer oss lärande som en individuell process där kunskaper kommer från en avsändare, som överför information, in i en mottagare. Detta har en avgörande roll för hur vi ser på lärande, menar han.

Den sociokulturella synen på lärande ser annorlunda ut och man menar att i den sociokulturella traditionen är kunskap situerad, det vill säga att den alltid förekommer i en kulturell och historisk kontext (Dysthe, 2003, sid. 34). Begreppet kontext kan användas i många olika sammanhang men i det sociokulturella perspektivet karaktäriseras begreppet kontext av att väva samman alla integrerade delar, där lärande ingår, till en väv (Dysthe, 2003, sid. 43). Vid det situerade perspektivets syn på lärande läggs stor vikt på hur kunskap konstrueras och menar att kunskap skapas i samarbete och inte vid individuella prestationer (Dysthe, 2003, sid. 41).

Motivation och engagemang är avgörande för lärande. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv menas att motivationen dels finns i förväntningarna samhället och kulturen har på sina barn och dels på hur skolan kan skapa en god läromiljö där barnen aktivt deltar. Genom att barnet känner sig accepterad och uppskattad i en grupp och att det känns meningsfullt att delta där, grundläggs motivationen att lära (Dysthe, 2003, sid. 38).

När man pratar om "social" i samband med lärande, används oftast flera betydelser av ordet. Det kan inrikta sig på det kulturella och historiska sammanhanget men också på relationer och integrationen mellan människor (Dysthe, 2003, sid. 43). Att lära sig delta i olika grupper, visar att läroprocessen är social. Skolans uppgift är att utrusta eleverna med kompetens för att kunna använda tankar och begrepp inom grupper i olika sammanhang (Dysthe, 2003, sid. 44).

Vygotskij använde begreppet mediering inom det pedagogiska tänkandet. Mediering kan vara en förmedling av personer eller artefakter som hjälper till i läroprocessen. Artefakter är redskap eller verktyg, människan utvecklat, som vi använder för att handla. Dessa artefakter innehåller tidigare generationers samlade erfarenheter. Det kan vara böcker, film eller datorn som förmedlar information, men det mest grundläggande medierade verktyget, inom den sociokulturella teorin, är språket (Dysthe, 2003, sid. 46).

I social interaktion möts människor som med hjälp av olika medierade verktyg, exempelvis språket, delar och skapar idéer och tankar vilket åstadkommer ett meningsskapande (Mäkitalo och Säljö, 2004, sid. 141).

Språk och kommunikation är en grund för lärande och tänkande i det sociokulturella perspektivet. Det är via kommunikativa processer, som att lyssna och samtala med andra, som människan får ta del av andras kunskaper då lärande utvecklas (Dysthe, 2003, sid. 48).

I den sociokulturella traditionen innehåller varje språklig framställning både hållningar och värderingar, vilka kommer genom den kulturella och historiska traditionen (Dysthe, 2003, sid. 47). "Bakhtin använder en tankeväckande metafor för detta när han säger att varje ord vi använder ekar av röster från tidigare användare" (Dysthe, 2003, sid. 47).

Vygotskij för också en diskussion om sambandet mellan tänkande och språk (Vygotskij, 1934, sid. 392). Han menar att tanken och ordet inte är förbundna med varandra genom ursprunget, utan sambandet uppstår under dess utvecklingsförlopp. Men, påpekar han, det vore fel att se tänkandet och språket som två självständiga element vilka verkar utan varandra. Vi föds in i språkliga gemenskaper, vilket formar individens tänkande, menar Mäkitalo och Säljö (2004, sid. 140). Man kan se tanken som en tyst aktivitet som sker inombords medan kommunikation är en utåtriktad aktivitet som går att iakttä. Språket är en viktig del som fungerar i kommunikation med andra och med oss själva, när vi tänker (Mäkitalo och Säljö, 2004, sid. 140).

Vid en analys, framkom en egenskap Vygotskij anser återspeglar tänkandet och språket. Denna egenskap eller enhet kallade han ordets betydelse, vilken han anser inte kan sägas tillhöra vare sig språket eller tänkandet. "Ett ord som berövats sin betydelse är inget ord, utan ett tomt ljud" (Vygotskij, 1934, sid. 394).

Enligt Vygotskijs tankar, utvecklas och förändras människorna hela tiden (Säljö, 2000, sid. 119). Han menar då att om vi har ett problem vi inte vet lösningen på, vänder vi oss till en person med större kunskaper än oss själva. Han använder begreppet *appropriera* och menar då när vi tar till oss kunskaper från någon annan i en samspelssituation (sid. 119). *Appropriera* kan ses som en synonym till kunskapsinhämtande fast då med ett snävare och mer begränsat synfält. I det sociokulturella perspektivet ses inte kunskaper som färdigförpackade och inlagda i ett förråd, utan kunskaper ses som något man hela tiden använder. Även om en person besitter mycket kunskap och information räknas den inte förrän den används i sammanhang som exempelvis vid problemlösning eller som hjälp att lösa praktiska problem (Säljö, 2000, sid. 125).

Vygotskij använder begreppet (närmaste) *utvecklingszon* och menar då avståndet mellan vad en person själv kan åstadkomma, utan hjälp av någon annan, fram till vad denne person kan prestera med hjälp av en vuxen eller någon kamrat med större kunskaper. Genom begreppet *utvecklingszon*, betonar Vygotskij att det inte gäller den kompetens barnet eller den vuxne har, utan pekar på vilken potential som finns och hur de agerar (Säljö, 2000, sid. 122). "Utvecklingszonen kan också ses som den zon inom vilken den lärande är mottaglig för stöd och förklaringar från en mer kompetent person" (Säljö, 2000, sid. 123).

Kunskap kan även vara distribuerad mellan flera personer inom en grupp. Det vill säga personer som är skickliga på var sin sak ingår i gruppen och varje del dessa personer bidrar med är viktig för en helhetsförståelse (Dysthe, 2003, sid.44). Varje deltagare kompletterar varandra och har en viktig bit, för att bilda en helhet.

Fenomenografiskt perspektiv och utvecklingspedagogik

Fenomenografi

Fenomenografin utvecklades, som forskningsmetod, på 1970-talet (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, sid. 56). Grunden i den fenomenografiska forskningen är ”ett sätt att erfara någonting” (Marton och Booth 1997, sid. 146). Objektet i forskningen är variation (Marton och Booth 1997, sid. 146). Forskningen gick ut på att se hur och vad en grupp människor uppfattade texten i en bok. Fokus låg på att synliggöra hur texten behandlades, uppfattades och hur de som läste kunde relatera till sitt eget lärande, hur lärandet går till. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson hävdar att för att få fram de resultat som fås med fenomenografin som forskningsansats, behövs att de metoder man använder gör människor mer öppna för egen reflektion och samtidigt startar egna tankar som gör att deras erfarenhetsvärld blir lättare att förmedla (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, sid. 2003, sid. 57).

Att tänka, reflektera och dela med sig av sin erfarenhetsvärld är de beståndsdelar som ligger som grund för utvecklingen av utvecklingspedagogiken. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003 sid. 58) hävdar att det finns många sätt som barn kan reflektera och associera på. Det viktigaste är att vi vuxna stöttar barnet i detta och visar att just det barnet har att säga är viktigt och inte att leverera rätt svar. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003, sid. 58) menar vidare att det är viktigt att kunna se variationen i sätt att tänka. Många lärare/pedagoger har en mångfald av olika sätt att förklara något på, men att lyssna på hur andra ser och tänker om en viss sak är oerhört viktigt.

Viktiga punkter inom fenomenografin

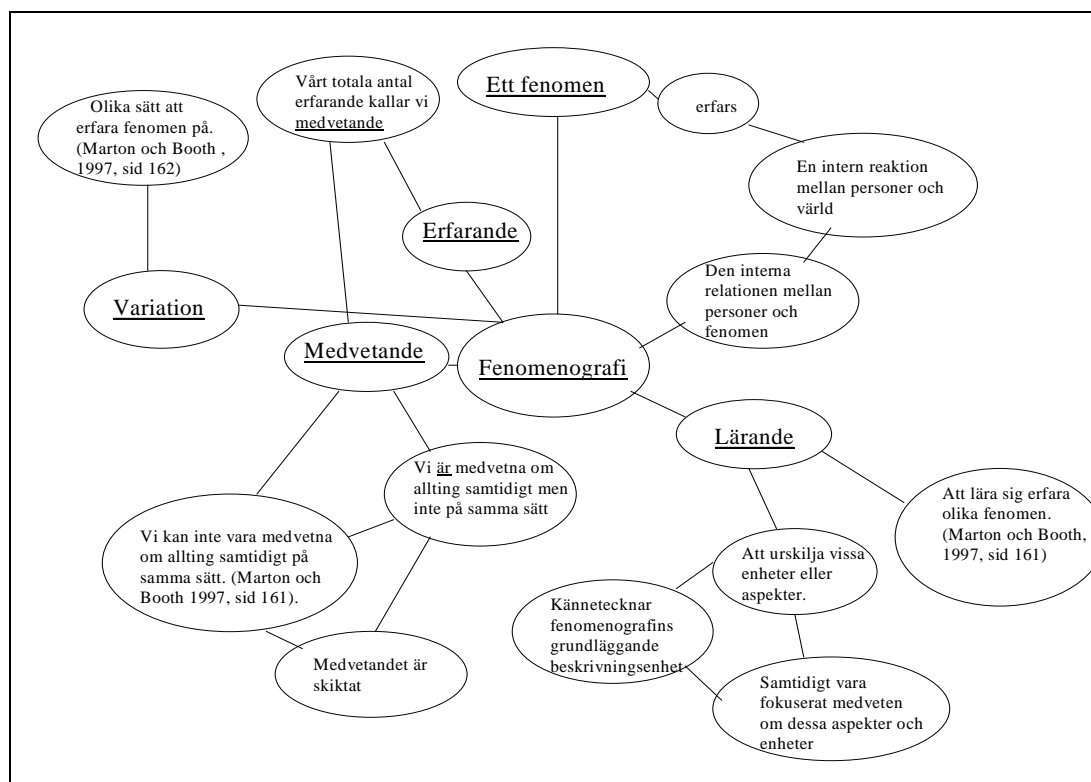
- Dela med sig av sin erfarenhetsvärld
- Det är viktigt att få reflektera och associera fritt, utan att någon förväntar sig ett rätt svar.
- Upptäcka, se och använda många olika sätt att tänka, att möjliggöra ett synliggörande av olikheter och likheter i sätt att tänka

Den fenomenografiska forskningsansatsen lyfter fram människors subjektiva värld och deras sätt att skapa förståelse av omvärlden. I utvecklingspedagogiken är just detta som är i fokus, att ge förutsättningar för att barns värld skall bli synlig för dem själva och för andra (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2003, sid. 57-58).

Viktiga ledord i fenomenografin är fenomen, variation och att erfara. Variation betyder, enligt Marton och Booth, 1997 (sid. 146) olika sätt att se världen på, hur förmågan att erfara världen förändras. Hur olika fenomen låter en erfara på olika sätt. Hur erfarenheten gör att man ser fenomenet på nya sätt.

Fenomenografin (Marton och Booth 1997, sid. 147) är inte någon pedagogisk metod, utan snarare en forskningsansats för att ta reda på och studera frågor som är relevanta i den pedagogiska miljön, vilket gör att lärandet kan utmärkas mer.

Med användning av Marton och Booth har vi åskådliggjort fenomenografin. De markerade begreppen är grundpelare inom fenomenografin (Marton och Booth 1997, sid. 148, 159, 160, 161,162).



Kommentarer till skissen

Fenomenografi

Beskriver ett sätt att erfara ett fenomen. Fenomenografins forskningsgrund är ”ett sätt att erfara någonting” (Marton och Booth, 2000, sid. 148). Objektet i forskningen är variationen av ett sätt att erfara ett fenomen. Fenomenografin är ingen metod förknippad med metodiska element, som i den sociokulturella teorins artefakter. Den är inte heller något som används för stunden. Den är snarare en ”ansats att identifiera, formulera och hantera vissa typer av forskningsfrågor, en specialisering och förståelse i en pedagogisk miljö” (Marton och Booth, 2000, sid. 148).

Erfara

Ett sätt att erfara något är ett sätt att se något utan sitt sammanhang men samtidigt kunna relatera till ett sammanhang.

Variation

Variationen av hur något erfars är att helheten eller delar av helheten urskiljs eller inte urskiljs. Delarna är inte fokuserat medvetna hela tiden. Vissa delar av fenomenet fokuseras mer på och de kan erfars en efter en.

Medvetande

Att erfara något är att samtidigt vara medveten om en eller flera delar eller fler aspekter av den helhet som erfars. Det totala antalet erfalande en människa har kallas medvetande. ”Vi kan inte vara medvetna om allting samtidigt på samma sätt” (Marton och Booth, 2000, sid. 161). Vilket innebär att då skulle alla människor erfara allting likadant, på samma sätt. Men samtidigt är vi medvetna om allting samtidigt men inte på samma sätt.

Lärande

Lärande är att erfara olika fenomen. Det är även att kunna urskilja delar och helheten av ett fenomen (Marton och Booth, 2000, sid. 159).

Hur fenomen erfars

Enligt Marton och Booth så finns det tre punkter som beskriver hur en fenomen erfars. Av dessa tre punkter är det två som beskriver vad beskrivningarna inte är och en som beskriver vad de är. Den första beskriver att erfalande inte är psykiskt. Den andra är att erfalande inte är fysiskt. Den tredje punkten beskriver att erfandet inte är beläget inom subjektet eller världen, det är inte psykiskt eller fysiskt, eller tanke och materia. ”Erfandet innefattar en intern relation mellan subjektet och världen” (Marton och Booth, 2000, sid. 160). Det vill säga att det är en intern relation mellan person och värld, eller någonting i världen.

Claesson (2002) skriver om hur Pramling i en studie med andra förskollärare tagit fram olika principer för lärande sett ur fenomenografiskt perspektiv:

1. Som pedagog ska man ha kunskap om hur barn tänker
2. Utveckla metodiskt kunnande. Planera det man vill att barn ska uppfatta eller förstå av sin omvärld. Ta reda på barns idéer genom samtal, drama, lek, teckningar m.m. skapa situationer omkring vilka barn kan tänka eller fundera. Dokumentera med utgångspunkt i barns idéer för att sedan ha möjlighet att utvärdera. Göra osynliga fenomen synliga. Arbeta på olika nivåer, dvs. ibland riktas uppmärksamheten mot innehållet, ibland mot inlärandet och ibland mot strukturen.
3. Barn lär av varandra.
4. Att få barn att tänka och reflektera i konkreta situationer.
5. Pedagogen exponerar barns olika sätt att tänka och gör det till undervisningsinnehåll.
6. Barn involveras i aktiviteter som direkt påverkar dem i deras möjligheter att utveckla förståelse, genom t.ex. materiel, situationer, lekar , berättelser (2002, sid. 37).

Utvecklingspedagogik

Den utvecklingspedagogiska ansatsen började med att arbeta fram en teoretisk bas för förskolepedagogiken. Arbetet startade med studien "Utvecklingspedagogik - En teoretisk ansats", 1995-1997 (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, sid. 7). Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003 sid. 8) diskuterar synen på leken men inte leken och barnet för sig utan sambandet mellan lek och lärande. Utvecklingspedagogiken menar att barn utvecklas i leken med vuxnas hjälp och att vuxna finns med i barnens värld (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, sid. 8).

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) tar upp flera orsaker till den nya synen på barnen, att de hamnade i fokus och att det startade just runt år 2000. Den första anledningen menar Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003, sid. 11) är att samhället har blivit mångkulturellt framförallt då i västerlandet. Sådana influenser från andra kulturer gör att det skapas nya sätt att tänka. De erfarenheter och förgivettaganden som funnits har fått omvärderas och gjort att det skapats nya förhållningssätt och ett annat synsätt.

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) fortsätter med att ta upp begreppen "inflytande och demokrati, d.v.s. tanken om allas lika värde" Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003, sid. 11). Genom FN:s barnkonvention har barnens behov vänt riktning till att fokusera mer på barns rättigheter. Barn har idag fått en mer accepterad roll som individer i vårt samhälle. De är att räkna med.

Som tredje anledning tar Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003, sid. 12) upp forskningen. Grunden, menar de, är genusforskningen, som gett kvinnorna en mer jämställd och framträdande roll i samhället. Den forskningen har som en ringar på vattnet effekt att många av de tidigare forskningarna som gjorts på män nu mer fokuseras på kön. Även ord som klass och etnicitet har bearbetats av forskningen och gett dessa delar av samhället en mer framträdande roll.

Den sista orsaken Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003, sid. 12) tar upp är den syn forskningen har givit på barn och barns lärande. Genom empiriska studier har olikheter mellan barn blivit mer synliga. Främst då kanske genom olika kulturella och sociala erfarenheter som framkommit.

Utvecklingspedagogiken är en mer barncentrerad pedagogik och den "innehåller en medveten strävan mot att utveckla specifika värden och normer, färdigheter och förståelse för vissa aspekter av sin omvärld, det vill säga, riktningen är central" (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2003, sid. 59).

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003, sid. 7) beskriver hur viktig barnets egna erfarenheter som styrande i leken. Men det är viktigt att den vuxne finns med och uppmärksammar barnet och dess sätt att tänka och fundera. Här relaterar vi till de frågor som vi under utbildningen har lärt oss ställa till barnen. Hur tänker du nu? Eller hur menar du? Vi vuxna lever med en förförståelse om vad barn kan och vet, men det kommer från våra egna erfarenheter. Det är därför mycket viktigt att vi är lyhörda på barns sätt att tänka och reflektera.

Här nedan redovisas tre principer som förskolepedagogiken hämtat ur fenomenografins forskningsmetod:

- Att skapa och fånga situationer omkring vilka barn kan tänka och tala.
- Att få barn att tänka, reflektera och uttrycka sig, verbalt och på andra sätt.
- Att ta till vara mångfalden av barns idéer (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson 2003 sid. 58)

Utvecklingspedagogiken är en barncentrerad pedagogik, vilket innebär att lek och lärande styrs av barnets egna erfarenheter. Det är då den vuxnes uppgift att möta barnet att svara på barnets tankar och funderingar. Det betyder att det är i grunden barnet som styr sitt eget lärande. Det är då viktigt att det finns utrymme för barns spontana intressen i verksamheten (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson 2003, sid. 7). Läroplanen för förskolan skriver om hur viktigt det är att "Verksamheten skall främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet samt ta till vara och stärka barnens intresse" (Utbildningsdepartementen, 1998, sid. 12).

Språket, menar Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003 sid. 60) är inte bara ett sätt att verbalt kommunicera de tankar man har utan språket kan även förekommas och starta upp tankebanor hos barnen. Även om utvecklingspedagogiken lägger stor vikt vid barnen och deras intressen och tankar, så betyder inte det att det inte ska finnas ett förhållningssätt. Förhållningssättet, enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003, sid. 60) är att vara, som pedagog, medveten om att lärandet måste ha ett innehåll och att vi ska kunna förmedla det. Ett intresse kan dyka upp hos barnen och det är då pedagogens uppgift att styra aktiviteten mot ett lärande. Pedagogen har en planering om vad målet är för aktiviteten och hur hon/han styr åt det håll hon har planerat.

När man som pedagog ska starta upp en aktivitet är det viktigt att man möter barnen på sin egen nivå. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson rekommenderar att använda barns egna idéer i verksamheten. Lärandeprocessen är sådan att det är viktigt för pedagogen att "möta barns värld och samtidigt sträva framåt" (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson 2003, sid. 66). Den stora frågan lärare/pedagoger ställer sig är hur ska lärandet göras synligt för mig själv? I förskolan blir det då viktigt att arbeta från ett vardagligt perspektiv, att låta barnen bli delaktiga i vardagen (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson 2003, sid. 66).

Erfarenheter och erfärande

Erfarenheter har en central plats i många teorier som behandlar barns lärande. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003, sid. 67) menar att med erfarenhet menar de inte bara de upplevelser och intressen barn har och tidigare haft. De menar även, som de hämtat från fenomenologin, att erfara. Erfara kan man förklara med hur ett barn uppfattar, förstår eller urskiljer något. Barnet erfar det som de gör i sin egen kropp. Marton och Booth hävdar att:

"Den värld vi griper oss an är världen som den upplevs av människor, av den lärande individen – varken individuella konstruktioner eller oberoende verkligheter; de lärande som vi studerar är människor som erfar aspekter av den världen..."

Världen konstrueras inte av den lärande, som inte heller påtvingas den; världen *konstitueras* som en intern relation mellan dem. Det finns bara en värld , men det är en värld som vi erfar, en värld som vi lever i, en värld som är vår” (Marton och Booth ,1997, sid. 30).

För att få reda på hur någon erfar något, eller lär sig något är det viktigt att fråga. Vi måste fråga hur de erfar något, vi måste observera, studera och analysera på vilket sätt dem lär sig och undersöka vad lärandet är för dem (Marton & Booth, 1997, sid. 33).

För att kunna ta reda på hur man lär sig, så använder man sig inom fenomenografin av *första och andra ordningens perspektiv*. *Första ordningens perspektiv* är ett sätt att beskriva världen som människor erfar den. Världen erfars, situationer och fenomen, när de erfars, görs ofta inte synliga för människorna eller medvetna om dem. Forskaren fokuserar på svar som baseras på ett korrekt svar. Här bedöms svaren utifrån andra saker runtomkring som kan påverka. Fokus ligger på forskningen och de korrekta svaren. *Andra ordningens perspektiv* är när man reflekterar över hur eleven/barnet erfar det problem som har framställts. För att ta reda på hur eleven kommit fram till svaret ställer frågor som ”Hur tänkte du nu?” Vad betyder det här för dig? Då *sätter man parentes* om sin egen förståelse. Att *sätta parentes* betyder i fenomenologin att se bort från sin egen förståelse (Marton och Booth ,1997, sid. 155, 156).

Gemensamt för första och andra ordningens perspektiv menar Marton och Booth (1997) är att forskaren sätter parentes om sitt eget erfalande. I första ordningens perspektiv är det då objektet/fenomenet som forskaren fokuserar på medan i andra ordningens perspektiv är det hur människor erfar och uppfattar ett fenomen som har fokus (1997, sid. 157).

Stukát beskriver andra ordningens perspektiv som att man visar på hur något syns för olika människor. Stukát (2005) beskriver vidare första ordningens perspektiv, att där beskrivs något som det verkligen är (2005, sid. 33).

Åsberg (2000) beskriver första ordningen och andra ordningens perspektiv med ”vad något är” och ”vad något uppfattas vara” (2000, sid 49). Åsberg menar vidare att i fenomenografin använd endast andra ordningens perspektiv, som han förklara med att intresset ligger i vad en individ har för uppfattning men man lägger inte någon betydelse vid om det individen säger, uppfattar är sant eller falskt, om det är verklighetsbaserat eller ej (2000, sid 49).

Likheter och skillnader mellan de sociokulturella, fenomenografiska och utvecklingspedagogiska inriktningarna

För att lärande skall komma till stånd, fokuserar det sociokulturella perspektivet främst på människors sociala omgivning, språket och på kommunikationen människor emellan. Fenomenografins syn på lärande inriktar sig istället på variationen av uppfattningar som finns hos olika människor och hur de samspelar (Claesson, 2002, sid.38).

I det sociokulturella lärandet ses läraren främst som en handledare och skolmiljön anses vara viktig eftersom det är där, tillsammans med andra barn och vuxna, eleverna lär och utvecklas. Fenomenografin gör inga föreskrifter om hur miljön skall vara, utan det viktiga är att läraren känner till att eleverna har olika uppfattningar eller erfarenheter. Lärarens uppgift är att se till att alla barn får ta del av denna variation och att det är då de lär sig (Claesson, 2002, sid. 39).

Gemensamt för de tre inriktningarna, sociokulturellt, fenomenografiskt och utvecklingspedagogiskt perspektiv, är elevers sätt att tänka, deras förståelse och hur de konstruerar kunskap. En viktig egenskap en lärare bör ha är förmågan att lyssna och försöka förstå elevens tankebanor. Lärarens roll är att fånga situationer och skapa möjligheter för eleverna att fundera och kommunicera med varandra (Claesson, 2002, sid.38).

Säljö anses vara en av dagens förespråkare för de sociokulturella teorierna. Det Säljö i första hand intresserar sig för är inte skillnader i uppfattningar som finns inom olika kunskapsområden utan snarare skillnaden i vilka villkor och förutsättningar som finns (Orlenius, 2001, sid. 217). Inom fenomenografin ligger fokus på variationen av ett fenomen, hur olika personer uppfattar ett fenomen på olika sätt (Marton och Booth, 1997, sid 146).

Mediering kan vara en förmedling av personer eller artefakter som hjälper till i läroprocessen (Dysthe, 2003, sid. 46). Inom det sociokulturella perspektivet används artefakter, vilka är redskap eller verktyg, människan utvecklat, som vi använder för att förmedla information, för att skapa kunskap. Dessa artefakter innehåller tidigare generationers samlade erfarenheter. Det kan vara böcker, film eller datorn som förmedlar information, men det mest grundläggande medierade verktyget, inom den sociokulturella teorin, är språket (Dysthe, 2003, sid. 46).

Inom fenomenografin menar man att variationen i erfandet skapar kunskap (Marton och Booth, 1997, sid. 160). Erfandet inte är beläget inom subjektet eller världen, det är inte psykiskt eller fysiskt, eller tanke och materia. ”Erfandet innefattar en intern relation mellan subjektet och världen” (Marton och Booth, 2000, sid. 160). Det vill säga att det är en intern relation mellan person och värld, eller någonting i världen.

Stukát menar att inom fenomenografin fokuseras det inte på den mängd kunskap eleverna tar till sig i olika aktiviteter, utan fokus ligger på vad och hur de lär sig (Stukát 2005, sid. 33). Utvecklingspedagogiken är en barncentrerad pedagogik. Det är den vuxnes uppgift att utmana barnet i deras tankar och funderingar, vilka skall starta upp barnets egna tankebanor och som följd blir ett lärande (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2003, sid. 60).

Inom det sociokulturella perspektivet är språk, tänkande och kommunikation en grund för lärandet. Genom att lyssna och samtala med andra får människan ta del av andras kunskaper, det är då lärande utvecklas (Dysthe 2003, sid. 48). Språket menar Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson är i utvecklingspedagogiken inte bara ett sätt att kommunicera utan även ett sätt att starta upp tankebanor. (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2003, sid. 60). Inom fenomenografin används språket för att synliggöra variation av ett fenomen, då vikten läggs vid att man får associera och reflektera fritt utan att det finns krav på ett rätt svar (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2003, sid. 57-58).

Fenomenografin (Marton och Booth 1997, sid. 147) är inte någon pedagogisk metod, utan snarare en forskningsansats för att ta reda på och studera frågor som är relevanta i den pedagogiska miljön, vilket gör att lärandet kan utmärkas mer. ”Den fenomenografiska forskningsansatsen lyfter fram människors subjektiva värld och deras sätt att skapa förståelse av omvärlden” (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2003, sid. 57).

Det sociokulturella perspektivet är, likt fenomenografin, en forskningsansats. Utvecklingspedagogiken och det sociokulturella perspektivet är ett förhållningssätt inom pedagogiken. Utvecklingspedagogikens fokus ligger i att skapa möjligheter för barn att se sin omvärld både genom sig själva och genom andra. (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2003, sid. 57).

Barnperspektiv eller barns perspektiv?

De två begreppen *barnperspektiv* och *barns perspektiv*, är ofta oklara och används många gånger synonymt, men har egentligen två olika betydelser, enligt Johansson och Pramling Samuelsson (2003, sid. 1). Båda begreppen används när man pratar om barns rättigheter (FN:s barnkonvention) men förekommer också ofta inom lärarutbildningen. Även inom forskningen menar man att man utgår från barns perspektiv eller hävdar att studien hör hemma i ett barnperspektiv (Johansson och Pramling Samuelsson, 2003, sid. 1).

Löfdahl (2004) ser även att man kan urskilja fler synsätt inom *barnperspektiv* (sid. 30). Ett synsätt är genom ett *utvecklingsperspektiv*, vilket framställer de vuxnas syn på barn som uttrycks i olika stadier eller faser. Betecknande för *utvecklingsperspektivet*, är vad barn inte klarar av eller att deras tankar ännu inte utvecklats. Detta skapar en bild av ett passivt och inkompetent barn men väl som en pedagogisk utmaning för den vuxne (Löfdahl, 2004, sid. 30). Ett annat synsätt som framträder, är barns *egna perspektiv*, vilken ger bilden av det kompetenta barnet. Det kompetenta barnet är aktivt och vill engagera sig i världen (Löfdahl, 2004, sid. 30) och är ett nyare synsätt. Löfdahl (2004, sid. 31) använder själv begreppet *barns egna perspektiv*, när hon åsyftar en viss grupp, för att understryka att det finns fler *barnperspektiv*. När hon använder begreppet *barnperspektiv*, är det för att begreppet knyter an till tidigare forskning (Löfdahl, 2004, sid. 31).

Även Halldén (2003) problematiserar, i sin artikel: *Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp*, olika innebörder begreppet *barnperspektiv* har och då läggs fokus i vetenskapliga sammanhang. Hon menar att *barnperspektiv* är ett mångtydigt begrepp och att det måste vara det (Halldén, 2003, sid. 13). Vidare skriver Halldén (2003, sid. 14) att *barnperspektiv* är ett perspektiv som verkar för barns bästa och deras rättigheter men också för att skaffa sig kunskaper i en kultur som är konstruerad för barn (sid. 14). I *barnperspektivet* behövs ingen information av barnen själva. I *barns perspektiv* lägger man däremot ett perspektiv som fångar barnets kultur och där barnen själva lämnar information (sid. 14).

Johansson (2003) har ofta gjort anspråk på att utgångspunkten i sin egen forskning är barns perspektiv (Johansson, 2003, sid. 42). Hennes ambition har då varit att "säga något om barns liv och göra barns röster hörda" (Johansson, 2003, sid. 42). I sin artikel, *Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis*, ser Johansson (2003) problematiken med att pedagoger och forskare dels skall se barn som medmänniskor som har rättigheter och dels som sårbara, svaga och beroende av vuxna (Johansson, 2003, sid. 54). Hon anser att det handlar om hur vi vuxna använder vår makt och inte om att avsäga sig vare sig ansvar eller makt (Johansson, 2003, sid. 54).

Pramling Samuelsson och Lindahl (1999) menar att *barnperspektiv* handlar om de vuxnas förmåga att kunna tolka och förstå barn. Den vuxne skall kunna tolka vad barnet ger uttryck för med sina handlingar men också genom vad barnet uttrycker i ord (Pramling Samuelsson och Lindahl, 1999, sid. 17).

Pramling Samuelsson och Lindahl (1999) anser att den vuxne ibland måste kunna göra sig fri från sitt *vuxenperspektiv*, för att kunna förstå barns perspektiv (sid. 19). De illustrerar *vuxenperspektiv* respektive *barnperspektiv* med ett exempel: Pedagogerna reflekterar över varför ett barn, Sune, inte lärt sig cykla under hela terminen. Deras slutsats är, ur ett *vuxenperspektiv*, att Sune har för korta ben, är för kort eller inte mogen ännu. Sett ur Sunes

perspektiv, barns perspektiv, är orsaken enkel: Cyklarna är för stora för honom! (Pramling Samuelsson och Lindahl, 1999, sid. 20)

För att en vuxen skall få veta hur den fysiska världen ser ut för barn, skall man befinna sig på barnens nivå. Det är lätt att, genom en konkret handling, sätta sig på golvet och uppleva hur världen ser ut därifrån, ur *barns perspektiv*. Det finns ingen konkret handling att utföra för att förstå barns värld, att se vad de riktar sitt intresserade mot, vad de tycker och tänker eller vad de bryr sig om eller önskar sig (Pramling Samuelsson och Lindahl, 1999, sid. 23).

Kan man lyfta fram barns perspektiv i forskningen när det är de vuxna som tolkar och analyserar?

Löfdahl (2004, sid. 31) menar att det inte är oproblematiskt att ge den vuxne tolkningsrätten, eftersom vi vuxna tolkar utifrån våra egna kulturella och personliga erfarenheter. Pramling Samuelsson och Lindahl (1999) ser dock inte den problematiken, utan menar att de vuxna visst har förmågan att förstå och tolka barns ord och handlingar (sid. 17). De menar att det inte är nödvändigt att kunna leva sig in i barnets värld för att kunna förstå deras perspektiv. En viktig förmåga är däremot att kunna vara lyhörd och att vara ödmjuk inför alternativa tolkningar, andra än ens egna, hävdar Pramling Samuelsson och Lindahl (1999, sid. 17).

Johansson (2003) anser att vi har begränsade möjligheter att förstå barns perspektiv. Hon menar att för att kunna tolka barns agerande, är det viktigt att se hela situationen där både forskaren själv, pedagoger och andra barn ingår (Johansson, 2003, sid. 44). Vidare menar Johansson (2003) att tid är en viktig aspekt att ta hänsyn till. Det tar tid att lära känna barn och att få deras förtroende, vilket är viktigt för att kunna förstå barns perspektiv, menar hon (Johansson, 2003, sid. 45).

Gilje och Grimen (1992, sid. 202) kommenterar den kunskapsteoretiska status tolkningar har och menar att vi aldrig absolut kan tolka. "Tolkningar är alltid bara mer eller mindre sannolika eller trovärdiga" (Gilje och Grimen, 1992, sid. 202). Vidare menar de att svårigheten ligger vid personliga omdömen och erfarenheter vi aldrig kan bortse ifrån. Därför är tolkningar alltid principiellt osäkra det vill säga att "de är alltid principiellt reviderbara utifrån nya informationer" (Gilje och Grimen, 1992, sid. 202).

Är barnperspektivet viktigt?

Hur känner ett barn när det blir missförstått eller misstolkad av någon som inte kan se saker ur barns perspektiv?

Pramling Samuelsson och Lindahl (1999, sid. 28) påpekar att det kan vara bra för barnets utveckling, att inte alltid bli förstådd. Det ger barnet nyttig erfarenhet som visar att allt i livet inte enbart är positivt. På samma gång poängterar de att inget barn kan få för mycket förståelse och därmed är inte sagt att barnet inte skall kunna hantera svårigheter (Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999, sid. 28). Att förstå barn, innebär inte att man skall tillåta allt, utan att den vuxne också skall kunna sätta gränser. Johansson (2003, sid. 51) anser, även hon, att det inte alltid är bra att pedagogen förstår barns perspektiv, snarare tvärt om, det är bra för barnet att möta på motstånd och på så sätt få kunskap av erfarenheten den vuxne har. Problematiken finns, då pedagogerna har ett normativt uppdrag som ibland kan stå i motsättning till barns perspektiv (Johansson, 2003, sid. 53).

Kan alla tillägna sig ett barnperspektiv?

Pramling Samuelsson och Lindahl (1999) menar att *barnperspektiv* handlar om de vuxnas förmåga att kunna tolka och förstå barn. Den vuxne skall kunna tolka vad barnet ger uttryck för med sina handlingar men också genom vad barnet uttrycker i ord (Pramling Samuelsson och Lindahl, 1999, sid. 17).

Enligt Pramling Samuelsson och Lindahl (1999, sid. 31) har en del denna förmåga med sig från sin egen barndom, då de själva blivit bemötta med respekt. Vissa människor är talangfullare inom olika områden, det gäller även förmågan att kunna sätta sig in i någon annans värld. Om pedagogen verkligen har en önskan och en vilja att lära sig om barn, kommer de förmodligen att kunna utveckla förmågan att tillägna sig barnperspektivet. För att kunna utveckla sin förmåga, är det viktigt att iaktta, reflektera och fundera över hur barn uttrycker sig, komma ihåg att barn lär sig hela tiden och stötta dem mot läroplanens mål (Pramling Samuelsson och Lindahl, 1999, sid. 32).

Vad innebär det när pedagogen/läraren tar barns perspektiv?

Doverborg och Anstett hävdar att läraren i sin roll ska kunna lära sig av, lyssna och se vad barns förmedlar. Pedagogen ska även kunna understödja barnens hypoteser, fantasier, frågor och teorier. Det är även viktigt att läraren kan följa med barnen i deras resa i att söka svar och skapa mening. Men en lärare måste även kunna skapa tillfällen utmana de situationer som uppstår för att låta barns strategier och tankar komma fram (Doverborg och Anstett, 2003, sid 85).

När barn dokumenterar är det viktigt menar Doverborg och Anstett (2003) att man analyserar med barnen för att skapa en förståelse för läraren genom ett barns perspektiv, men även för barnen att reflektera och se variation i sätt att tänka. Den pedagogiska konsekvensen av dokumentationen är viktig att ta i beräkningen, då det möjliggör för läraren att planera sin verksamhet (sid. 88).

I denna studie kommer vi att använda begreppet *barns perspektiv* och vi menar då, likt Halldén (2003), att i *barns perspektiv* lägga ett perspektiv som fångar barnets kultur, där barnen själva lämnar information (sid. 14). Vår utgångspunkt är att skaka av oss vårt vuxenperspektiv, och försöka tolka och förstå barns tankar och handlingar (Pramling Samuelsson och Lindahl, 1999, sid. 20). Vi är medvetna om att vår egen förförståelse är svår att bortse ifrån.

Metod

Urval

Studien genomfördes på en förskola i ett mindre samhälle på västkusten. Barnen i studien är samtliga födda år 2002. Vi valde att intervjua barn i denna förskola, eftersom vi är bekanta med dem och de känner oss väl. Vi ville därmed försöka skapa en trygg intervjusituation. Barnen valdes på grund av de snart kommer att börja i förskoleklassen och har med ganska hög sannolikhet en förståelse för ordet lärande eller att lära sig. Det går nio barn i denna åldersgrupp på förskolan och samtliga ingår i studien.

Barnen delades in i två grupper eftersom vi ansåg att det skulle ta för lång tid att genomföra intervjuerna med följderna att det blivit lång väntan för de sista barnen. En av oss läste berättelsen medan den andra gjorde samtliga intervjuer för att alla barn skulle få samma förutsättningar.

Intervjuer i verksamheten

Att intervjua barn och låta dem sätta sina egna ord på olika ämnen är ett sätt att ta reda på hur barn tänker. Doverborg och Pramling Samuelsson (2000, sid. 8) beskrev intervjun som ett verktyg att användas till det pedagogiska förhållningssättet och låta synliggöra barnens värld för dem själva. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003, sid. 59) hävdar att med en barncentrerad pedagogik överlämnas lärandet till barnen. Det är deras egna erfarenheter som styr i leken och att det är viktigt att den vuxne finns med som medspelare. Lärandet består även i att barnen får klä sina erfarenheter och upplevelser i egna ord. Att då i arbetet med barn använda sig av intervjuer blir ett utmärkt komplement till den andra verksamheten. Vi kan då som pedagoger se på saker, idéer och föremål ur ett barns perspektiv.

Med intervjuer som grund i en verksamhet kan man sänka sin syn och se på barnen och deras erfarenheter. Vi kan som pedagoger göra det Lenz Taguchi hävdar ”ge barnen makt över sitt eget lärande” (Lenz Taguchi, 1997, sid. 79).

Pramling Samuelsson och Sheridan poängterar vikten av att utföra intervjuer med barnen för att få en bild av att barnen har uppfattat det man har haft som mål med uppgiften. De skriver vidare att om det visar sig att barnen inte har uppfattat målet med uppgiften, så kanske man borde använda ett annat förhållningssätt vid nästa tillfälle (1999, sid. 132).

Doverborg och Pramling Samuelsson beskriver vikten av att förstå barnens erfarenhetsvärld i förhållande till hur man lägger upp verksamheten. De förordar att för att nå barnens egna erfarenheter och förståelse, är intervjuer ett bra arbetssätt att använda sig av i början av ett tema, eller ett nytt arbetspass. Intervjuerna kan sedan ligga till grund för planeringen av verksamheten (2000, sid. 20).

Kvalitativ intervjumetod inom forskning

Stukát beskriver olika sätt att genomföra intervjuer på, kvalitativa och kvantitativa studier (2005, sid. 30). Den kvantitativa forskningen beskriver observationer och mätningar som huvudpunkt, vilket vanligtvis används inom naturvetenskaplig forskning. Den kvalitativa forskningen har sitt säte i de humanvetenskapliga ämnena. Metoderna man använder i den kvalitativa forskningen är enkäter och intervjuer (Stukát, 2003, sid. 31).

För att försöka förstå barns sätt att tänka om sitt eget lärande har vi valt att använda oss av kvalitativ intervju metod, vilket vi anser vara lämpligast för att uppnå syftet med studien. Kvalitativa intervjuer utmärks av att de liknar ett vanligt samtal och tekniskt sett kan den sägas vara halvstrukturerad. Man menar då att det varken är ett öppet samtal eller strängt formulerat frågeformulär och förhoppningen är att kunna få innehållsrika svar. I huvudsak använde vi två, i förväg, formulerade frågor, men självklart följdes dessa frågor av fler, beroende på vilken riktning samtalen fick. Vi anser denna metod vara lämplig eftersom åldern på de intervjuade barnen är sex år. Intentionen med kvalitativa intervjuer i forskningssyfte är att förstå saker ur den intervjuades eget perspektiv (Kvale, 1997, sid. 32).

Kvalitativ forskning ingår i fenomenografisk forskningsmetod. I fenomenografin intresserar man sig för hur ett fenomen uppfattas av olika människor. Här är inte svaren, de rätta svaren viktiga, utan här är det hur fenomenet frågan handlar om uppfattas (Stukát, 2003, sid. 33).

När man idag forskar om barn är intervjuer en vanlig metod, menar Löfdahl, vilket är beroende på att "barn numera betraktas som informanter och inte som forskningsobjekt" (Löfdahl, 2004, sid. 55). Löfdahl hävdar vidare att för att skapa ett bra intervjutillfälle behövs en god relation till barnen och att man inte visar för barnet att man letar efter rätt eller fel svar. Man ska värdera deras kunskaper (2004, sid. 55).

När vi analyserar vårt eget deltagande i intervjuerna, kan vi se att vi många gånger ger ledtrådar till barnen för att de ska hitta rätt svar. Det ställdes några ledande frågor. Kihlström skriver om Piaget och hans syn på intervjuer. Han menar att barn inte kan berätta om alla sina tankar, vilket gjorde att han utvecklade en den *kliniska intervjumetoden*. I den metoden tillåts barnet tala fritt medan intervjuaren håller fokus på intervjuens riktning, och styr barnet åt det hållet, men ändå följer med i barnets tankar och låter det utveckla sina funderingar. Eftersom intervjun har ett mål är det viktigt att intervjuaren har målet klart för sig och kan styra barnet tillbaka till ursprunget (Kihlström, 1995, sid. 63, Piaget, 1975).

Vi har i den här studien valt att utföra kvalitativa intervjuer. Kvalitativa intervjuer bör, enligt Johansson och Svedner (2006, sid. 44), spelas in på band för att senare skrivas ut. Ett problem man kan råka ut för, enligt Johansson och Svedner (2006, sid. 44) är att man fokuserar mycket på nästa fråga att man glömmer bort att lyssna på svaren och ställa bra följdfrågor. Ett annat problem kan vara tankepauser. Som intervjuare kan man bli nervös då det uppstår en tystnad i intervjun och felet man gör då är att man ställer en ny fråga, vilket kan stoppa den intervjuades tankebanor och svaren blir inte fullständiga (Johansson och Svedner, 2006, sid. 44).

Tillförlitlighet

Den kvalitativa forskningsintervjun avfärdas många gånger med motiveringen att den inte är vetenskaplig, hävdar Kvale (1997, sid. 60). Många anser att användningen av kvalitativa intervjuer visserligen kan ge intressanta resultat, men den anses inte alltid vara en vetenskaplig metod, Kvale delar inte den uppfattningen. Stukát menar att kvalitativa intervjuer kritiserar av många, ofta på grund av den anses subjektiv. Han hävdar vidare att forskarens förförståelse kan anses som en tillgång vid tolkningen av intervjun (2003, sid 32).

Vad menas då med vetenskap? Det finns inget entydigt svar på den frågan men en bred definition kan vara: "*den metodiska produktionen av ny och systematisk kunskap*" (Kvale, 1997, sid. 60). De olika begreppen - "metodisk, produktion, ny, systematisk och kunskap" - är sammansatta. Beroende av hur man definierar var och ett av dessa olika begrepp, kan man karaktärisera kvalitativ forskning som antingen vetenskaplig eller ovetenskaplig (Kvale, 1997, sid. 32). Kvale (1997) argumenterar för att den kvalitativa intervjun visst kan frambringa "vetenskaplig kunskap i meningen metodiskt erhållen ny systematisk kunskap" (sid. 61). Stukát beskriver de brister som kan finnas när man gör kvalitativa intervjuer. Hur man tolkar frågor och svar, störningar i omgivningen och dagsformen hos både intervjuare och den intervjuade (Stukát 2003, sid. 32).

Den största kritiken mot kvalitativa intervjuundersökningar är effekterna av att intervjuaren ställer ledande frågor, men ibland kan det vara nödvändigt att ställa ledande frågor, det beror på vilket syfte studien har. Det kan vara så att intervjuaren måste ställa frågor med svar, som den tror att den intervjuade håller inne med (Kvale, 1997, sid. 145).

Trots att den allmänna uppfattningen är att ledande frågor minskar tillförlitligheten i intervjupersonens svar, menar Kvale (1997, sid.146) att tillförlitligheten snarare förstärks. När man använder sig av kvalitativa intervjuer som forskningsmetod, lämpar det sig särskilt att ställa ledande frågor för att undersöka tillförlitligheten i svaret men också för att verifiera de tolkningar intervjuaren gör, anser Kvale (1997, sid. 146) Vidare menar han att det ställs alldeles för lite ledande frågor i kvalitativa intervjuer (Kvale, 1997, sid. 146).

Hur många intervjuer behövs?

I Kvalitativa intervjuundersökningar finns en tendens att antalet intervjupersoner är antingen för stort eller för litet. Många studier hade vunnit på att ha färre intervjuer och istället lagt tid på förberedelserna och efterföljande analys. Det är inte så att mängden intervjuer gör studien mer vetenskaplig. Kvale framhåller snarare kvalitet framför kvantitet (Kvale, 1997, sid. 99).

Kvale (1997) menar att det är viktigt att intervjuaren skapar relation i en miljö där den intervjuade känner sig trygg och kan tala fritt.

Giltighet och generalitet

I den här studien har vi använt oss av en aktivitet innehållande en berättelse med en problemlösning samt intervjuer. När man använder sig av intervjuer kan det alltid finnas en viss felmarginal i sättet som svaren tolkas. Tolkningar och analys av materialet sker med en viss förförståelse, vilket inte går att komma ifrån.

Gilje och Grimen tar upp hur man tolkar handlingar texter eller andra fenomen. De hävdar att man inte kan tolka korrekt. Tolkningar beror även på personliga erfarenheter och omdömen. De skriver vidare om "metodologisk tolerans"(Gilje & Grimen, 1992, sid 2003), vilket betyder att det kan finnas fler tolkningar än den man har kommit fram till själv, vilket gör att man ska vara öppen för andras tolkningar (1992, sid. 203). Andra saker som kan påverka resultatet är det faktum att intervjuaren vet vilka svar hon vill ha, så då kan hon omedvetet ställa ledande frågor.

Intervjuerna spelades in på band som sedan skrevs ut.

Analysera kvalitativa intervjuer med ad hoc

Vi har valt att analysera de kvalitativa intervjuerna genom en användning ad hoc av olika tekniker och metoder med syftet att skapa mening (Kvale, 1997, sid. 184). Man använder inte någon standardmetod för analysen utan växlar mellan olika tekniker. Genom att först läsa de utskrivna analyserna skaffar man sig ett allmänt intryck för att sedan gå tillbaka till avsnitt med intressanta yttranden, för att göra djupare analyser och tolkningar. Det är möjligt att använda dessa utvalda delar av intervjun för att till exempel skapa en berättelse. Andra ad hoc metoder kan vara att ställa samman och se vad som hör ihop, göra jämförelser eller lägga märke till olika mönster eller teman (Kvale, 1997, sid. 184).

Man använder inte en färdig mall, utan ges stor frihet att utforma analyserna genom att plocka ut de mest intressanta delarna ur intervjuerna och bearbeta dessa.

Etik

Etiska frågor

Kvale (1997, sid. 107) anser det rimligt att de personer som är med i en undersökning skall bli informerade om vad studien kommer att innehålla och att de samtycker. Samtidigt lyfter han problemet om vem det är som skall ge samtycke när det gäller yngre barn. I vår studie intervjuas barn i sexårsåldern och vi anser därför att det är föräldrarna till dessa barn som skall ge sitt samtycke. Föräldrarna fick information av oss via ett brev, som lämnades i de berörda barnens brevlådor, där vi formulerat studiens syfte. Efter deras ställningstagande fick de underteckna denna skriftliga överenskommelse.

I denna överenskommelse garanterade vi att alla uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt vilket betyder att inga privata data som eventuellt kommer fram under intervjun redovisas av oss. ”Att skydda undersökningsspersonernas privatliv genom att förändra namn och identifierande drag är ett viktigt inslag vid redovisning av intervjuer” (Kvale, 1997, sid. 109).

Samtliga föräldrar undertecknade överenskommelsen och vi möttes endast av positiva reaktioner.

Tillvägagångssätt

Planering

Den sociokulturella synen på lärande är att kunskaper uppstår i samspel med andra, vuxna och barn (Dysthe, 2003, sid. 41). Tanken var att barnen skall få höra en berättelse med en problemlösning i slutet och att barnen skulle få illustrera sin problemlösning genom att måla. Under tiden de målade skulle vi, i samtalet, fundera och reflektera tillsammans, där utgångspunkten var berättelsen och vad de målade. Inom fenomenografin är det viktigt att barn får dela med sig av sin erfarenhetsvärld genom att de får ta del av varandras olika tankar (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2003, sid. 57-58).

Berättelsen är skriven utifrån barnens egna erfarenheter där namn och miljöer är bekanta för barnen och som de lätt kan relatera till. Berättelsen är riktad mot ett specifikt ämne, att det är förbjudet att skräpa ner i naturen. Barnens olika tankar, där man delar med sig av sina kunskaper, och förmåga att reflektera över ett problem för att skaffa sig kunskap, var fokus. Målet var att barnen, med hjälp av varandra, skulle reflektera över varför man inte får skräpa ner. Inga svar ansågs vara fel utan det var barnens egna reflektioner över om de uppfattade att de lärde sig något, vi eftersträvade.

Efter berättelsen skulle barnen få illustrera sin lösning på problemet i berättelsen. Lenz Taguchi (1997, sid. 76) betonar vikten av att dokumentera och menar att det är viktigt att låta barn få arbeta med olika uttrycksformer, som exempelvis att måla, direkt efter en aktivitet. Det kan vara något de sett på en promenad eller något de just diskuterat. På detta sätt synliggörs barnens lärande, både för dem själva, för pedagogen och de andra barnen ges möjlighet att se olika lösningar (Lenz Taguchi, 1997, sid. 76-77). Inom fenomenografin är det viktigt att barn får dela med sig av sin erfarenhetsvärld genom att de får ta del av varandras olika tankar, för att inte tro att ett problem bara har en lösning. Man ser hellre en variation av barns tankar, än ett rätt svar (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2003, sid. 57-58).

Vi har valt att inte lägga fokus på vad barnen målade eller vad som diskuterades i samtalet under tiden. Det primära för vår studie var vad som framkom i intervjuaren. När barnen efterhand var färdiga med att måla, intervjuades de var för sig, med fokus på vad de hade lärt sig. Vi hade formulerat två frågor som låg till grund för intervjuerna. Utöver dessa färdigformulerade frågor, ställdes följdfrågor beroende på hur samtalen förflöt. Intervjuerna spelades in på band.

Berättelse

Det var en gång en massa modiga flickor och pojkar som varje dag var på förskolan Giraffen, när deras föräldrar arbetade. En dag berättade deras fröken Gun, att de skulle göra en utflykt. Barnen blev så glada och började genast prata i munnen på varandra. De hade massvis med frågor till Gun:

- Vart ska vi gå?
- Är det långt?
- Hur länge skall vi vara borta?
- Skall vi gå nu direkt?

Ja, frågorna var så många att Gun inte kunde svara alla på en gång. Gun sa att det var lika bra att de gick på utflykten direkt. Barnen klädde på sig sina kläder och var snart ute på gården. Gun hade varit ute i köket och hämtat en stor matsäck de skulle ha med sig.

Vägen var lång och en del barn fick ont i sina fötter, men Gun sa hela tiden:

- Nu är vi snart framme

Snart kom de fram till en park, där det fanns en jätterolig lekplats. Barnen kunde inte vänta, utan började genast leka i de olika redskapen. Efter en stund, ropade Gun att det var dags att äta maten hon hade tagit med. Barnen var riktigt hungriga efter den långa promenaden och de åt och de drack. Maten var ordentligt inslagen i massa papper och alla fick var sin Festis. Det samlades en hel hög med skräp runtomkring där de satt och det fanns inga papperskorgar i närheten.

Plötsligt fick Gun se en liten ekorre i trädet en bit bort. Barnen och Gun gick dit för att titta. Ekorren verkade nästan tam och ville busa med barnen. Plötsligt fick Gun se att klockan hade blivit mycket och att de borde ha varit tillbaka på förskolan för länge sedan. Nu fick de bråttom och glömde plocka med sig skräpet. Gun visste en genväg de kunde ta för att snabbare komma till förskolan. Men när de genade över gräsmattan och rundade en buske, stod polisen där.

Varför stod polisen där? Berätta vad polisen sade till Gunilla och barnen?

Resultat

Presentation av Pramling Samuelssons kategoriseringar

I Pramling Samuelssons studie (1986) fick 300 barn uppmaningen att "Berätta något för mig som du har lärt dig" (Pramling Samuelsson, 2000, sid. 11, Pramling, 1986).

När dessa svar analyserats beskrevs de i tre kategorier, vilka representerar på vilka olika sätt barnen i studien tänker om sitt eget lärande.

- 1) Det vanligaste är att barnen uppfattat att de lärt sig "göra något" exempelvis cykla.
- 2) Ett annat sätt att förhålla sig till lärande var att barnen nämnde kunskaper de kände till, att "veta något". Exempelvis att man inte skall röra spisens varma platta, då bränner man sig.
- 3) Några barn förhöll sig till lärande genom att de sa att de "förstått något" de inte gjort tidigare, de hade fått en insikt.

Presentation av studiens kategoriseringar

- 1) Göra något
- 2) Veta något
- 3) Förstått något
- 4) Inte lärt sig något

I Pramling Samuelssons studie relaterar samtliga barn till att de lärt sig något. Det är kunskaper de fått eller redan hade. I vår studie svarar några barn att de inte hade lärt sig något av aktiviteten vi genomförde. Vi valde därför att skapa en fjärde kategori "Inte lärt sig något". Svaren, inte lärt sig något, var intressanta av den anledningen att vi fick fundera och analysera varför barnen svarade så.

Sammanställning av intervjuer:

Fråga 1

Vad har du lärt dig idag/i den här uppgiften?

1) Göra något:

Tre barn berättar att de lärt sig praktiska saker genom uppgiften vi gjorde, som att göra något. Det kunde vara att de lärt sig att skriva ett s eller som Johan svarade "Jag lärde mig att flörta" och då menar han att han lärt sig blinka med det ena ögat.

2) Veta något:

Två barn refererade till texten och/eller till det efterföljande samtalet när de svarar på vad de lärt sig. Fredrik svarade till exempel att han hade lärt sig att man inte får skräpa ner.

3) Förstått något:

Peter svarade "Att man inte får köra för fort". Det var något han inte förstått förut och Felicia hade lärt sig att det finns polisekorrar. Båda hade fått en insikt.

4) Inte lärt sig något:

Två barn svarade att de inte lärt sig något av uppgiften och hänvisade till kunskaper de hade innan. ”Jag har inte lärt mig något jag inte kunde förut” svarade Robin eller ”Man kan inte lära sig något man redan kan” svarade Lotta.

Ett barn besvarar inte frågan.

Två av barnen, i kategori 2, svarade att de lärt sig att man inte får skräpa ner i naturen, vilket var uppgiftens mål. Varför var det endast två barn som uppfattat detta?

Barn söker efter rätt svar

Många barn söker efter rätt svar när de blir intervjuade. De försöker fundera ut vad det är pedagogen vill ha för svar och vad uppgiften med verksamheten är. Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) beskriver hur barn vid återkommande aktiviteter genomskådar pedagogens avsikter. Barnen försöker då att leverera rätt svar, trots att de kanske inte har en aning om vad aktivitetens syfte är (2000, sid. 19). Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) poängterar även hur viktigt det är att, vid intervjuer med barn, vara lyhörd på barnens svar. Barnen anstränger sig ofta för att hitta rätt svar som pedagogen som intervjuar söker efter. Det betyder att barnen lätt kan påverkas av hur frågorna ställs. Det faktum att barn är mer lättpåverkade är en av de största skillnaderna i att intervjua barn mot att intervjua vuxna (2000, sid. 44).

Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) tar upp att man ska träna på att i intervjuer med barn gallra bland svaren. Om man till exempel frågar barn vad deras favoriträtt är så kanske de svarar köttfärssås och spagetti bara för att det var det som de hade till lunch den dagen (2000, sid. 52).

Analys

Analys ur barns perspektiv

Vad har du lärt dig idag/i den här uppgiften?

Ett barn, Johan, svarar att han lärt sig flörta, genom att blinka med ena ögat. Sett ur hans perspektiv, förmodar vi att svaret grundar sig i att han nyligen lärt sig vad begreppet flörta innebär. För tillfället riktar sig Johans intresse mot kärlek och känslor. Inget av Johans svar i intervjun refererar till uppgiften vi gjorde och vi tror inte att han reflekterade över om han lärde sig något av uppgiften.

Fredrik svarar att han lärt sig att man inte får skräpa ner. Detta var något som vi resonerade om tillsammans, efter berättelsen. Sett ur Fredriks perspektiv, fick vi uppfattningen att han försökte besvara frågorna ”rätt” och hämtar därför informationen från uppgiften vi utförde. Peter svarar att han lärt sig att man inte får köra för fort. Detta var också något som vi pratade om medan barnen ritade. En av de vuxna berättade att denne fått böter av polisen för fortkörning en gång. Ur Peters perspektiv är det förmodligen så att han inte har någon erfarenhet av att någon kört för fort och fått böter, därför vet han inte, att man inte får köra hur fort som helst.

Vi kan se samma fenomen hos Felicia. Hon anser att hon lärt sig att det finns polisekorror. I samtalet sade ett av barnen, Ava, att det kanske var en polisekorre som satt i trädet. En av oss vuxna uppfattade att detta var ett skämt och svarade tillbaka ”Ja, det finns ju polishundar och polishästar så...”. Felicia lyssnar till detta resonemang, men hon kommenterar inte saken. Tydligt är att hon inte uppfattar detta som ett skämt, utan tror att det är sanning. Sett ur Felicias perspektiv, litar hon på att den vuxne talar sanning. Här kan man se hur viktigt det är att följa upp med barnintervjuer för att se om barnen uppfattat något på rätt eller felaktigt sätt.

Isidor säger att han lärt sig att skriva bokstaven s. Under samtalet med barnen sade Isidor att han inte kunde skriva s, som ingår i hans namn. ”Du kan väl försöka?”, sade en av oss. Att Isidor känner att han lärt sig skriva bokstaven s, kan bero på att han uppfattar en positiv attityd, i och med att han uppmanas att försöka. Det kan också vara så att det är första gången han lyckas skriva bokstaven helt utan hjälp.

Ett barn besvarar inte frågan om vad han hade lärt sig av uppgiften vi gjorde, eftersom han inte såg detta som riktigt lärande. Han fick ju inga läxor!

Analys ur ett sociokulturellt perspektiv **Vad har du lärt dig idag/i den här uppgiften?**

Felicia anser att hon lärt sig att det finns polisekorror. I samtalet, efter berättelsen, sade Ava att det kanske var en polisekorre som satt i trädet. Felicia lyssnade till detta resonemang, men hon kommenterade inte saken. Hon uppfattar inte detta som ett skämt, utan tror att det är sanning.

Samma gäller för Peter när han svarar att han lärt sig att man inte får köra för fort. Det är förmodligen så att han inte har någon erfarenhet av att någon kört för fort och fått böter, därför vet han inte att man inte får köra hur fort som helst. Varken Felicias eller Peters lärande tillkom genom egen erfarenhet utan de hämtar informationen av en annan person och båda barnen accepterar den som giltig, utan att ifrågasätta eller argumentera emot.

Vygotskijs använder begreppet *appropriera* och menar då när vi tar till oss kunskaper från någon annan i en samspelssituation (Säljö, 2000, sid. 119). *Appropriera* kan ses som en synonym till *kunskapsinhämtande* fast då med ett snävare och mer begränsat synfält. Skillnaden mellan Felicia och Peter är att Peters lärande är korrekt information, medan Felicia godtar felaktig information.

Enligt sociokulturella teorier är språkets roll i läroprocessen viktig. Det vill säga att kunna formulera sin förståelse i ord och att kunna dela den med andra. Det är väsentligt, för lärandet, att kunna dryfta vad man förstår eller inte förstår (Dysthe, 2003, sid. 50). Här är det viktigt att Felicia och Peter inte bara accepterar informationen de får, utan att de ställer frågor och kritiskt granskar den. Skolans uppgift är att utrusta eleverna med kompetens för att kunna använda tankar och begrepp inom grupper i olika sammanhang (Dysthe, 2003, sid. 44).

Isidor säger att han lärt sig att skriva bokstaven s. Under samtalet med barnen sade Isidor att han inte kunde skriva s, som ingår i hans namn. ”Du kan väl försöka?”, sade en av oss. Vygotskij använder begreppet (närmaste) *utvecklingszon* och menar då avståndet mellan vad en person själv kan åstadkomma, utan hjälp av någon annan, fram till vad denne person kan prestera med hjälp av en vuxen eller någon kamrat med större kunskaper. Genom att få uppmuntran och stöd, vilket ger Isidor självförtroende, försöker han skriva ett s, och han lyckades för första gången.

Med begreppet utvecklingszon, betonar Vygotskij att det inte gäller den kompetens barnet eller den vuxne har, utan pekar på vilken potential som finns och hur de agerar (Säljö, 2000, sid. 122).

Analys ur ett fenomenografiskt perspektiv: Vad har du lärt dig idag/i den här uppgiften?

Enligt fenomenografin är det viktigt att söka efter variation av samma fenomen. Av de nio barnen som medverkade i studien så svarade alla olika, även om det fanns flera likheter. Vi valde att kategorisera svaren för att synliggöra mönster och för att gruppera barnen. Enligt Marton och Booth (1997) så är grunden i den fenomenografiska forskningen ”sätt att erfara någonting... är en intern relation mellan den som erfar och det som erfars” (sid. 148). För att få reda på hur barnen erfar så genomförde vi intervjuer med barnen efter den inledande berättelsen. Svaren gav oss en mångfald av tankar och synliggjorde det sätt på vilket barnen funderade om det vi pratat om.

Här kommer några exempel på hur olika barnen tänkte efter att de hört samma berättelse. De hade även suttit med vid den efterföljande diskussionen.

Vad har du lärt dig idag/i den här uppgiften?

”Att göra s-et.” Pojken kunde inte skriva s, men med lite hjälp klarade han det och då låg s-et i fokus, när vi frågade vad han lärt sig. Berättelsen fick en andra plats.

”Att man inte får skräpa ner.” Här visste säkert barnet vad vi ville ha för svar och fokus hade legat på, hos barnet, att söka efter ”det rätta svaret”.

”Att det finns en polisekorre.” Den här flickan blev fascinerad av att det kunde finnas en polisekorre, vilket hon inte hade hört förut.

Flera av barnen svarade ungefär lika, men ändå använde de olika sorters formuleringar. Det märks här att den tidigare erfarenheten spelar en roll i hur barnen svarade på frågorna.

Fråga 2 Hur lär du dig?

Fem barn svarar att de lär sig av andra. ”Man kan fråga en kompis” svarade ett barn och ett annat svarade ”Man lär sig av varandra”

Tre barn svarade att de tycker att de lär sig själva. ”Man tänker ut något” eller ”Man kommer på hur man gör” ett barn menar att ”Man bara lär sig”.

Ett barn besvarade inte frågan.

Analys ur barns perspektiv Hur lär du dig?

Vi märkte, att när vi pratade om lärande, nämnde barnen i huvudsak saker man lär sig att göra. Förskolan har sannolikt en stor roll i att en så stor andel barn svarar att man lär av varandra. Verksamheten bygger till stor del på interaktionen mellan barn, barn och barn, vuxna. I leken, blir diskussioner och frågor barnen emellan vanligt förekommande, vilket skapar ett lärande från barn till barn. Det är lätt att fråga en kamrat som finns i närheten. Ett av barnen svarade att man lär sig av att göra läxor. Sett ur hans perspektiv, uppfattar han att riktigt lärande är att lära sig läsa, skriva och räkna och det gör man i skolan.

Analys ur ett sociokulturellt perspektiv

Hur lär du dig?

Fem barn menar att de lär sig av andra. Enligt det sociokulturella perspektivet är samarbete och interaktion viktiga för lärandet. För att lärande skall komma till stånd, fokuserar det sociokulturella perspektivet främst på människors sociala omgivning, språket och på kommunikationen människor emellan (Claesson, 2002, sid.38). Skolmiljön är också viktig eftersom det är där, tillsammans med andra barn och vuxna, eleverna lär och utvecklas (Claesson, 2002, sid. 39). Precis som dessa barn har uppfattat, att man kan lära sig av varandra.

Analys ur ett fenomenografiskt perspektiv

Hur lär du dig?

”Man lär sig av varandra.” eller ”Man kan fråga en kompis” ett annat barn svarade ”Man frågar om någon kan det.” Ur det fenomenografiska perspektivet sker lärandet genom att erfara fenomen och att erfara variationen av ett fenomen. Claesson skriver om det fenomenografiska perspektivet att det är viktigt för pedagogen att lära känna variationen av erfarenheter och uppfattningar hos barnen. Hon poängterar även vikten av att barnen är medvetna om variationen hos varandra (2002, sid. 39). Att barnen kan se andra barns erfarenheter av ett fenomen kan man se i den beskrivning som barnen ger om ”hur man lär sig”. Att kunna se att lärandet kan komma från en kompis, eller någon annan är viktigt då man kan förstå vikten av att se saker ur andras perspektiv (2002, sid. 39).

Sammanfattning av följdfrågor från intervjuerna

Barnen svarade att man kan lära sig göra kullerbyttor, simma eller rita. De relaterar till att göra saker, rent konkret och till något de redan lärt sig. Barnen fick även frågan om vem som bestämmer vad de skall lära sig. Förutom ett barn, svarar alla att de själva bestämmer men de svarar även: polisen, stora syskon, hjärnan och Pippi Långstrump.

Inte något barn menar att pedagogerna på förskolan, lär dem något. Två barn säger uttryckligen att de inte lär sig något av pedagogerna eller av att vistas på förskolan, medan ett barn hävdar att ”fröken lär oss inget, men jag lär mig saker av att vara på förskolan”.

Diskussion

Vårt syfte var att undersöka barns förmåga att se sitt eget lärande och hur barnen reflekterar över det. Ett övergripande syfte med uppsatsen har varit att vår studie skall vara till hjälp att planera och synliggöra lärandet i verksamheten ur barns perspektiv.

När vi undersökt hur barn ser på sitt lärande, sett ur barns perspektiv, märker vi att inte alla barn reflekterar över om de lär sig något. Många av dem förstår möjligen inte innebörden av ordet lära eller att lära sig.

Om inte några barn uppfattat att de har lärt sig något, har vi utgått från ett vuxenperspektiv? Än en gång, hur skall vi planera verksamheten utifrån barns perspektiv?

Barnen kanske inte uppfattar att de lärt sig något, eftersom de redan kunde det innan?

Som lärare är det viktigt att veta om barnen lärde sig något, annars får man pröva ett annat arbetssätt. Erfarenheten har visat oss att det är lätt att fastna i ett förhållningssätt bara för att man tycker att det fungerar bra. Men hur ofta tar pedagogerna reda på att det verkligen fungerar? Många förskolor arbetar med att låta barnens intressen styra verksamhetens teman. Men det är ändå pedagogernas ansvar att initiera, planera och ha ett mål för lärandet. Då måste man, som pedagog, veta att barnen verkligen lär sig det planeringen och målet avser.

Varför uppfattar inte barnen lärarens mål med uppgiften?

Inget av barnen menar att fröken lär dem något. Två barn säger uttryckligen att de inte lär sig av fröken eller på förskolan, medan ett barn hävdar att ”fröken lär oss inget, men jag lär mig saker av att vara på förskolan”.

Förskolans verksamhet bygger till stor del på interaktionen mellan barn, barn och barn, vuxna. Eftersom förskolans verksamhet bygger på lek, blir diskussioner och frågor barnen emellan vanligt förekommande, vilket skapar ett lärande från barn till barn. Det är lätt att fråga en kamrat som finns i närheten. Enligt det sociokulturella perspektivet är interaktion och samarbete en viktig grund för lärande (Dysthe, 2003, sid 48). Det är ju ett välkänt faktum att personaltätheten ofta är låg på förskolan och får inte barnet uppmärksamheten av läraren, vänder det sig till en kamrat för att få svar på sina frågor. Kanske är det en av orsakerna till att barnen inte uppfattar att läraren lär dem något?

I förskolan skall lärandet vara lustfyllt, enligt läroplanen. Kanske är det därför barnen, i studien, inte uppfattar lärandet, för att det sker under roliga former? Inom den moderna pedagogiken ställs den ständiga frågan om hur man väcker barns intresse. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) menar att det i förskolan är viktigt att arbeta från ett vardagligt perspektiv, att låta barnen bli delaktig i vardagen (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson 2003, sid. 66).

Liedman (2001) menar att ett enkelt recept för att göra lärandet intressant, och som används i förskolan, är att man utgår från barnens situation, deras egen vardag (Liedman, 2001, sid. 27). Själv ställer sig Liedman dock kritisk till denna form av kunskapsinhämtande. Han skriver att ”Geografin skall erövrats till fots innan man vågar sig på kartans perspektiv från ovan” (Liedman, 2001, sid. 27). Liedman (2001) menar att detta sätt att lära riskerar att bli trivialt och att ”eleven kan gäspa inför det alltför välbekanta medan tankarna löper iväg långt bort i fjärran fantasivärldar” (Liedman, 2001, sid. 27). Enligt Liedman (2001, sid. 27) växer kunskapen inte bara av det som ligger nära barnets erfarenhetsvärld, utan behöver vidd och spänning genom det som är främmande och exotiskt. ”Bilar är spännande men överskuggas av fantasividundren på väg mellan galaxerna i *Star Wars*” (Liedman, 2001, sid. 28). Den viktiga förmågan läraren måste utveckla, enligt Liedman (2001, sid. 28) är förmågan att kunna ställa frågor och han menar att den bästa läraren är den som får barnen att kunna formulera ett problem istället för att kunna rabbla svar utantill.

Kanske har dessa lärare på förskolan, där vi gjorde vår studie, förmågan att kunna fånga barnens intresse, genom att utmana dem med frågor och problemlösningar och att barnen därmed inte uppfattar att det är pedagogerna som lär dem något. Troligtvis uppfattar barnen att det är de själva som, tillsammans med andra barn, gör upptäckter, det vill säga lär sig?

Inte lärt sig något

Det var två barn som svarade att de lärt sig att man inte får skräpa ner i naturen, vilket var uppgiftens mål. Dessa två barn som svarade att man inte får skräpa ner, hade förmodligen räknat ut vad vi hade för mål med uppgiften, vad det var de skulle lära sig.

Resterande barn i barngruppen visste troligen redan att det var förbjudet och därför inte reflekterade över det när vi frågade vad de lärt sig? Det var kunskaper de hade innan och därför uppfattade de inte att de lärt sig något.

Vi såg i vår studie att ytterligare en kategori var nödvändig för att göra analysen fullständig. Vi valde att benämna denna som kategori 4, Inte lärt sig något. Varför valde vi att skapa ytterligare en kategori? Anledningen var att vi inte bara kunde bortse från det faktum att barnen svarade att de inte lärt sig något. Enligt Pramling Samuelssons (2003, 1986) sätt att kategorisera, vilket vi använt oss av i denna studie, fanns ingen kategori att sortera in svaren ”inte lärt sig något” och vi ville inte bara sortera bort de svaren.

Hur tänker barn om sitt lärande?

Barn lär sig ständigt nya saker. De flesta lärandesituationer går obemärkt förbi barnet. Johansson (2005, sid. 96) beskriver hur viktigt det är att synliggöra lärandet för barnen. Det är viktigt att få barnen att tänka och reflektera över sitt lärande men det är också av betydelse att barnen får beskrivet för sig när lärande skett. Att säga till barnen att till exempel de nu kan ta på sig overallen själv vilket de inte kunde för ett par veckor sedan. Vi som pedagoger måste visa på lärandet för barnen.

Lenz Taguchi (1997) skriver om vikten av att dokumentera det barnen säger, gör. Att dokumentera ger inte bara en bild av oss själva utan även så lär vi oss hur barnen uttrycker, upplever och förstår den värld som finns omkring dem. Lenz Taguchi menar vidare att det är ”barnet som ett *subjekt* som skall stå i centrum för vår verksamhet på förskolan. Det betyder att barn *inte* skall ses som objekt för vår vård, omsorg och för vad vi vill att de skall lära sig och kunna” (1997, sid. 33, 34).

Johansson och Pramling Samuelsson (2003, sid. 12) beskriver barns kompetens och kunskapsbildning som något som sker ständigt. Starten till att regera sin omvärld och skapa en förståelse för den startar redan när barnet går i förskolan. Barnet är hela tiden igång att skapa kunskap och att göra världen begripbar. Barn använder hela kroppen till att skapa kunskap. Lärandet är livslångt och är i ständigt pågående (Johansson och Pramling Samuelsson, 2003, sid. 12, 13).

Hur lär sig barnen det vi har som mål med den planerade verksamheten?

Felicia godtog informationen att det finns polisekorrrar. Enligt det sociokulturella perspektivets syn på kunskapsinhämtande, är det viktigt att ifrågasätta information och diskutera den med andra. Som pedagog, med ett vuxenperspektiv, tror man kanske att Felicia förstod att det var ett skämt. Hade pedagogen istället utgått från barns perspektiv, kunde en diskussion om polisekorrrars existens varit befogad.

Felicia beskriver att hon lärt sig att det finns polisekorrar. Sett ur ett fenomenografiskt perspektiv, kom under den efterföljande diskussionen samtalsämnet om polisekorrar upp. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson skriver att det är viktigt för en lärare att möjliggöra för barnen att få syn på variationen av ett fenomen (2003, sid 57). Felicia lyssnar på de andras diskussion om djur som är poliser, polishundar och polishästar. Hon erfar den variation som de andra berättar om och skapar då en egen kunskap om ämnet djur som är poliser. Varför hon tror att det finns polisekorrar kan vi inte veta. För att kunna se variationer av ett fenomen finns det inga korrekta svar, vilket hon förmodligen har lärt sig. Alla svar är rätt, sett ur den variation man erfar ett fenomen. Sett ur den utvecklingspedagogiska synvinkeln gav vi pedagoger i samtalet Felicia en möjlighet att se andra barns variation av tankar om polisekorrar. Fokus i utvecklingspedagogiken är att ge barnen förutsättningar så att de kan synliggöra sin egen värld (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2003, sid 57).

Peters svar, att han lärt sig att man inte får köra för fort ges samma förutsättningar som Felicia. Peter kan i samtalet med barnen och pedagogerna uppfatta något som för honom var nytt. Han har åkt bil förut men aldrig upplevt att man inte kan köra för fort. Inom utvecklingspedagogiken och fenomenografin ligger vikten vid att synliggöra tankar. Dessa tankar skapar ny kunskap hos andra och en ökad förståelse för världen omkring. (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2003, sid. 57).

I vår planering utgick vi från hur vi trodde barnen skulle lära sig genom att vi hade ett bestämt mål med uppgiften, att man inte får skräpa ner i naturen. Nästan alla barn uppfattade att de lärt sig något medan endast två barn svarade att de hade lärt sig att man inte får skräpa ner i naturen. Vi tror att dessa två barn försökte komma underfund med vilka svar vi ville ha. Slutledningen av uppgiften blir att den planering vi hade, inte lyckades. Trots att vi inte fick det resultat vi förväntat oss så har vi lärt oss mycket av barnens svar sett ur barns perspektiv. Vi har sett att det är viktigt att ta hänsyn till att barn redan har kunskaper, men att man i planeringen arbetar vidare på dessa kunskaper.

Pedagogiska/didaktiska slutsatser

Handlingsplan för pedagoger

Under genomförandet och analysen av det material vi fått fram så har vi kommit fram till att som pedagog är det viktigt att kunna:

- Lyssna på barnen och hur de tänker.
- Dokumentera vad barnen säger och hur de tänker. Dokumentation bör bestå av antingen intervjuer med bandspelare eller att en aktivitet spelas in på videoband.
- Det är även viktigt att släppa sina egna förgivettagande och försöka se det man vill lära ut från barnens perspektiv. En bra idé är att innan man startar upp en aktivitet eller tema så kan man prata om det med barnen och låta dem berätta vad de vet och kan.
- En viktig sak är att alla barnen ska få göra sig hörda. Ibland kan man ta enskilda intervjuer och ibland kan man diskutera i en stor grupp.
- Grunden, som vi ser det, i barns perspektiv är att man lägger sitt kunnande och vetande på barnens nivå innan man planerar för en aktivitet eller tema.
- En del barn tror att man bara lär sig i skolan, medan andra barn bara ser lärandet i saker att göra. Då är det viktigt att nämna begreppet lärande eller att lära för barnen i olika sammanhang, för då blir barnen vana vid ordet lära och ser att man kan lära sig på olika sätt.

Att tillägna sig barns perspektiv

- Det är viktigt att den vuxne finns med och uppmärksammar barnet och dess sätt att tänka och fundera (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson 2003, sid. 7).
- I förskolan är det viktigt att arbeta från ett vardagligt perspektiv, att låta barnen bli delaktiga i vardagen (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson 2003, sid. 66).
- För att en vuxen skall få veta hur den fysiska världen ser ut för barn, skall man befinna sig på barnens nivå. Det är lätt att, genom en konkret handling, sätta sig på golvet och uppleva hur världen ser ut därifrån, ur *barns perspektiv*. Det finns ingen konkret handling att utföra för att förstå barns värld, att se vad de riktar sitt intresse mot, vad de tycker och tänker eller vad de bryr sig om eller önskar sig (Pramling Samuelsson och Lindahl, 1999, sid. 23).
- Det tar tid att lära känna barn och att få deras förtroende, vilket är viktigt för att kunna förstå barns perspektiv (Johansson, 2003, sid. 45).
- En viktig förmåga är att kunna vara lyhörd och att vara ödmjuk inför alternativa tolkningar, andra än ens egna (Pramling Samuelsson och Lindahl, 1999, sid. 17).

Slutord

I vår uppsats, med hjälp av studien, har vi försökt att ta reda på hur barn lär sig sett ur barns perspektiv. Men frågan vi fortfarande ställer oss är om vi någonsin kan få reda på det. Vi har alltid vår egen förförståelse med oss när vi intervjuar och analyserar svaren. Att ställa ledande frågor kan eller är ofta oundvikligt. Frågorna ställs utifrån vår egen fundering på vilka svar vi vill ha. Kvale (1997) skriver om "den egentliga meningen" (sid. 203). Vi söker efter vad vi tror är de innersta tankar och själva grunden till svaren på våra frågor. Kvale (1997) menar att "frågan om den egentliga meningen" (sid. 203) kommer man aldrig att finna. Den frågan ställer man i ett försök att leda den man intervjuar till att svara som man vill ha svaren. Kvale (1997) hävdar att "den egentliga meningen" hittar man aldrig utan både intervjuaren och den intervjuade uppfattar "sanningen som något som hittas, inte skapas" (sid. 203).

Många frågor blir inte lösta i den här uppsatsen. I stället blir de funderingar att kanske kunna arbeta med i framtiden.

"Att upptäcka, erfara och börja förstå olika aspekter av sin omvärld är basen för allt kunnande" (Doverborg och Pramling Samuelsson, 2004, sid. 141).

Vidare forskning

Vi har tyckt att ämnet "Hur lär sig barn sett ur barns perspektiv" är oerhört intressant. När vi nu har undersökt har vi förstått att vi bara snuddat vid ämnet och en djupare forskning skulle kännas utvecklande och intressant att göra.

Vi anser att det inte bara är de små barnen och hur de lär sig som är intressant, utan skulle vilja synliggöra hur barns syn på sitt lärande förändras med stigande ålder. Vidare forskning i ämnet skulle vara intressant och även kunna arbeta fram en handlingsplan för hur man kan få barn i alla åldrar att se sitt eget lärande och hur deras lärande ser ut.

Referenser

- Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund; Studentlitteratur
- Doverborg, E & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Att förstå barns tankar*; Stockholm; Liber
- Doverborg E & Pramling Samuelsson I. (2004). *Förskolebarn i matematikens värld*. Stockholm; Liber
- Dysthe, O. (red.).(2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund; Studentlitteratur
- Gilje, N & Grimen, H. (1992). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg; Daidalos
- Halldén, G. (2003). *Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp*. I tidskriften Pedagogisk forskning i Sverige. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Johansson, E, & Pramling Samuelsson, I. (2003). *Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis*. I tidskriften Pedagogisk forskning i Sverige. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Johansson, E. (2003). *Att närma sig barns perspektiv- Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv*. I tidskriften Pedagogisk forskning i Sverige. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Johansson E & Pramling Samuelsson I. (red). (2003). *Förskolan – barns första skola!* Lund; Studentlitteratur.
- Johansson E. (2005). *Möten för lärande – Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Kalmar; Lenanders Grafiska AB
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund; Studentlitteratur
- Lenz Taguchi H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm; Elanders Gotab
- Löfdahl, A. (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar – mening och innehåll*. Lund; Studentlitteratur
- Marton, F & Booth, S. (1997). *Om lärande*. Lund; Studentlitteratur
- Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm; Runa förlag
- Pramling Samuelsson, I & Lindahl, M. (1999). *Att förstå det lilla barnets värld – med videons hjälp*. Stockholm; Liber
- Pramling Samuelsson, I & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund; Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm; Liber

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskapen*. Lund; Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm; Prisma

Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan*. Stockholm; Fritzes

Vygotskij, L S. (1934) *Tänkande och språk*; Göteborg; Daidalos AB

Åsberg, R. (2000). *ONTOLOGI, EPISTEMOLOGI OCH METODOLOGI En kritisk genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser*. IDP-rapport Nr 2000:13 Göteborgs universitet